

サービス・ラーニングが開く日本語教育の可能性 ～ボランティア活動をした二人の学生のケース・スタディから～

黒川美紀子

【要 旨】

本研究は、1980年代からアメリカで広く取り入れられるようになり、近年日本でも注目を浴びつつある「サービス・ラーニング（以下 SL）」について紹介し、これを日本語教育の世界に導入した場合の可能性について論じたものである。SL とは、ジョン・デューイの「体験的教育」理論をベースに、学生たちが自発的な意志に基づいて、一定期間、社会奉仕活動（サービス）に従事し、それまで知識として学んだことを体験に生かすとともに、その体験を通じてさらに生きた知識を学ぶ（ラーニング）ことを目指す教育手法である。体験を重視するという点でプロジェクトワークに通じるところがあるが、本稿では従来のプロジェクトワークとの相違について考察するとともに、SL という枠組みではないものの、自発的に一定期間サービス活動に従事した二人の留学生のケース・スタディによって、サービス活動への従事は、言語や社会文化的側面における学習効果のみでなく、責任感、進路選択、「共生」に対する意識の深化といった面でも効果が見られたことを報告し、SL の導入は、日本語教育に「地球市民教育」としての新たな可能性を与えると主張する。さらに、評価方法など、SL を日本語教育に導入する場合に留意すべき点についても論じた。

【キーワード】

サービス・ラーニング 多文化共生社会 プロジェクトワーク 振り返り
地球市民教育

1. はじめに

「留学生 10 万人計画」を達成した日本は、新たに「留学生 30 万人計画」を発表した¹。企業が卒業生の採用に意欲を示していることともあわせ、この数字はもはや「国際交流」「相互理解」などというレベルではなく、日本が「多文化共生社会」を目指す方向へと大きく舵を切ったのだと考えるべきであろう。近藤(1998)は、『相互理解』というタームからは、国家という既存の社会的単位に対する根本的な批判は生まれにくい (p.18) と述べ、ヨーロッパにおけるような「文化が異なっても全員がヨーロッパ人」という前提の欠如を指摘している。EU におけるこのような前提は、「多文化共生社会」においては、「文化が異なっても全員が地球市民」という前提になるのだと考えられる。つまり、留学生受け入れが「国際交流」や「相互理解の促進」を目標としていた時代には、自文化と異文化を絶対的なものとして対立的に捉えたまま他者を「理解」し、友好的に「交流」しさえすればよかったのであるが、国家の枠組みを越えて地球を一つの統一体とみなす「多文化共生社会」においては、自己の価値観を形成する文化および他者の価値観を形成する文化双方を内包する地球市民としてのアイデンティティの形成が求められるということである。その核となるのは、地球を全構成員にとってより望ましい方向に導くという共通の目標であり、その実現のためには、絶えざる対話と自己変容が不可欠である。このような時代の要請の中で、「多文化共生社会」の構築に積極的に貢献するために、日本語教育には何ができるのであろうか。

これまで、日本語教育や留学生教育の分野では、留学生と日本人学生あるいは日本人との交流が様々に試みられてきた。外国人が同じ空間にいさえすれば自然と交流が生まれるというのは楽観的に過ぎるということが徐々に明らかになったからである。こうした試みには、チューター制度や交流イベントなど様々な形態があるが、授業における試みの一つにプロジェクトワークがあり、調査段階で日本人へのインタビューやアンケートを課すことによって、日本人との接触場面を設けようとするほか、留学生と日本人学生が調査者として協力し合うタイプのものもある。これらは、プロジェクトワークを取り入れる動機の出発点によって二つの流れに大別できる²。一つはコミュニカティブ・アプローチの観点から留学生の総合的かつ実践的な日本語のコミュニケーション力を高めることを目的として1980年代後半から積極的に導入されるようになったもので、様々な活動例（田中他1994）や学習者の学習意欲向上への効果（倉八1992,1994）などが報告されている。さらに、2002年の日本留学生試験導入に先立って注目されるようになった「アカデミック・ジャパニーズ」に必要な力を養成するものとしてもプロジェクトワークが実践されている（山辺他2005）。もう一つは、異文化理解を第一の目的とし、国際理解教育の一環という意識が強いものである。日本語や日本事情のクラスでの実践（倉地1988, 山田1996, 鈴木他2002, 中島2008）のほか、箕浦(1998)では、留学生、日本人学生双方の異文化理解促進を目的とした東京大学と一橋大学の授業実践を報告している³。こうしたプロジェクトワークが、学習者の総合的なコミュニケーション能力や学習意欲を向上させ、日本人や日本社会との接触を通じて異文化理解を促進する効果を持ち得ることは否定しない。しかし、単なる異文化「理解」を超え、地球市民の一員としてのコミットメントを要求する「多文化共生社会」構築に、これらは十分に貢献するものと言えるだろうか。筆者は、次の点から否と考える。それは、留学生を共通の目標に向かって共に働くものと捉える視点の欠如である。プロジェクトワークの枠組みは、学習者を外からの観察者、調査者と位置づけてしまうがゆえに、日本社会は調査研究の対象ではあっても、そこに積極的に関与し、変化をもたらす対象とはならない。「多文化共生社会」の構築に資する日本語教育を実践するためには、このようなプロジェクトワークの限界を超える新たな方法論が必要である。

ところで、日本の大学を取り巻く状況もこの25年間で大きく変わった。グローバル化した社会において人類が抱える多種多様な課題の解決に向け、リーダーシップを発揮し得る人材を育てる必要性から、単なる知識の詰め込みではない教育のあり方を模索するとともに、地域社会への貢献を大学の使命として掲げるようになった⁴。そうした流れにあって、近年注目を浴びつつあるのが、ジョン・デューイの「体験的教育」理論をベースに、1980年代からアメリカで広く取り入れられるようになった「サービス・ラーニング（以下SL）」である。SLとは、「文字どおりサービス（貢献活動）とラーニング（学習）をつなげ、ボランティア活動を学外で行い、その活動体験を通して学びを獲得することを目指す教育（村上2007a）」である。日本においては、国際基督教大学（以下ICU）が1999年にSLをカリキュラム化し、パイオニア的役割を担ってきた（村上前掲）⁵が、同様の動きは他大学にも広がっている⁶。

筆者は、このSLこそ、プロジェクトワークの限界を克服し、日本語教育を「多文化共生社会」構築に貢献する「地球市民教育」へと発展させる方法論であると考え。SLが学習者に与え得る体験は、外部からの観察者、調査者としてのものではなく、サービスを与える者、すなわち現状に働きかけ、現状をよくするために行動する者としての体験である。それは、留学生がそれまでにメディアや

授業を通じて身につけてきた日本語や日本人、日本社会に対する知識を、自分の体験を通して生きた知識に変えるだけでなく、留学生は「支援すべきもの」というこれまでの通念を打破し、留学生を「支援する側」に位置づけている点に大きな意義がある。筆者は、「支援する・される」という関係が固定的なものである限り、真の意味で「多文化共生社会」は訪れないと考えている。人間は互いに支援したりされたりする関係の中で、「誰かの助けなしには生きることのできない自分」というものを知るとともに、自分もまた「誰かを助ける力を持つ存在である」と実感することが、自分も人も尊重することができる人間に成長するために不可欠だと思うからである。そして、自分も人も尊重することができる人間でなければ、利害や価値観のぶつかり合う状況の中で、対話を重ね、共に「多文化共生社会」を築いていくことは難しいであろう。もちろん、サービス活動を通じて学生たちが感じるのは、「人の役に立つのは素晴らしい」などという単純な思いばかりではない。SL 履修者の多くが、自分の行動は本当に相手の役に立ったのか、自分は与えるつもりで結局与えられてばかりだったのではないか、本当に相手の役に立つとはどういうことかなど簡単には答えの出ない問題にぶつかり、葛藤する。しかし、そうした問題に真摯に向き合い、「他者と共生するとはどういうことなのか」を、生涯問い続けていく姿勢こそが、多文化共生社会に必要な資質だと言えると思う。

本稿では、日本ではまだあまり知られていない SL について紹介するとともに、それが日本語教育に与える可能性を、これまでに日本語教育の世界で行われてきたプロジェクトワークの実践と比較しつつ考察する。さらに、SL の枠組みではないものの、自発的に学外でのサービス活動に一定期間従事した二人の留学生のケース・スタディを基に、サービス活動がもたらす学びの可能性や SL を日本語教育に取り入れる際留意すべき点について論じる。

2. サービスラーニング (SL) と日本語教育

2. 1 サービスラーニング (SL) とは

山本は、大学のカリキュラムにおける SL を以下のように定義している。

「サービス・ラーニング」とは、学生たちの自発的な意志に基づいて、一定期間、社会奉仕活動（サービス活動）を体験させ、これまで教室などで知識として学んできたことを実際のサービス体験に応用し、また実際の体験から生きた知識を学ぶ新しい「体験学習」のプログラムである⁷。

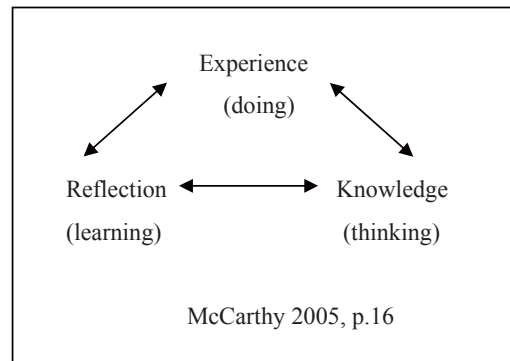
(山本 2005, p.5)

SL が単なるボランティア活動と異なるのは、ボランティア活動が活動体験そのものを目的とし、活動が終われば、そこから何を引き出すかは通常本人に委ねられているのに対し、SL では、活動の後に「振り返り」という作業を組み込むことによって、自分自身の生きた体験から学びを引き出し、次の学びへとつなげていくことを教育方法として保証しようとしている点である。村上(2003a)は、SL とボランティア活動との違いを次のように説明している。

サービス・ラーニングは単なるボランティア活動とは違い、活動体験が終われば完結するものではない。活動のあとに「振り返り」という作業が組み込まれ、学生本人が自分の体験から血の通った学びを引き出し、意識化し、自らエンパワーするようなガイダンスをする教育手法なのである。

つまり、自発的な社会奉仕活動一般を指す「ボランティア活動」に対し、SLは「教育手法」であり、社会奉仕活動という体験が極めて重要ではあるものの、いわゆる「ボランティア活動」に当たる体験そのものはSLを構成する一要素に過ぎない。McCarthy (2005)は、SLの概念を考える際に、下図のような三角形が有効であると述べている。

Experienceに当たる「サービス」とは、自己の利益を全く期待せず、他者のために働くことで、具体的には地方自治体や政府機関、NPOやNGOのオフィス、養護施設、高齢者施設等での活動となる。こうした体験に、根拠と目的を付与するのが、Knowledgeである。教室で学んだ理論や知識を実際の体験に応用することで、無機的であった知識が、有機的で、個人にとって意味あるものとなるのである。そして、



SLで最も強調されるのが、第3の要素であるReflection（振り返り）である。Reflectionの基礎となるのは「観察」である。学生たちはジャーナルをつけ、身の回りで起こっていることはもちろん、自分自身の活動や心の変化をも注意深く観察し、そこに自分自身の意味を見出すことが求められる。さらに、それを教師やほかの学生と共有することによって、多角的な視点を獲得することが可能となる。McCarthy (2005)は、SLの目標の一つは、学生に自己の経験からより多くを学び、自己の学びに意識的になるスキルを身につけさせることで、こうしたスキルは一度身につければ、実践とともに生涯発展し続けると述べている(p.19)。

もう少し具体的に、学生の側からSLの効果を見てみよう。山本(2005)によれば、学生たちの活動後のプレゼンテーションやレポートで学生たちが挙げる「SLで得たもの」は、人によってまちまちではあるものの、一般的には「自己発見」「自信と責任感」「現実の認識」「他者のために働くことの大切さ」「進路の設定」「異文化理解」「アイデンティティの重要性」などであるという。発展途上国など海外でSLを行う場合、約1ヶ月近く異文化の中で生活することになるため、その効果は、活動を行う国に対する「異文化理解」「現実の認識」や、異文化に接することによって意識化される「自己発見」「アイデンティティの重要性」など、留学の効果と重なる部分が多い。SLでは、さらにサービスをすることによる効果（「自信と責任感」「他者のために働くことの大切さ」）などが加わり、そこで得た自信や責任感、他者のために働く喜びが、その後の進路決定に大きな役割を果たすことになるのだと考えられる。語学教育を単なる語学の習得にとどまらず、「異文化理解教育」さらには「地球市民教育」としてとらえなおす試みは、目標言語を問わずすでに行われてきているが(山田 1996, Cates 2005)、日本語教育にSLを取り入れることは、言語教育に「自信と責任感」「他者のために働く喜び」「進路選択のきっかけ」といったさらなる価値を創造することになると言える。

2.2 留学生とボランティア活動

管見では、これまで日本語教育とSLを直接的に結びつけた研究はないものの、留学生を地域におけるボランティア活動に巻き込むことが、多文化共生社会を築く上で有効であるという視点から、有志の留学生による病院ボランティア活動の実践を分析し、報告した研究がある(松本 2001)。松本は、留学生が抱える問題と高齢者や障害者が抱える問題の共通性に着目し、次のように述べている。

筆者は社会的な処遇面での共通性として、「区別（差別）」「隔離」「回避」および「特別視」が、また、交流の一般的な形態として、「イベント性」「一過性」が挙げられると思う⁸。高齢者や障害者を施設に収容（隔離）し、年に数回特別な日に訪問、時にイベントへ招待し、常に「支援される側」として固定された枠組みの中に置く。「共生」の理念にはほど遠い現状である。（松本 2001, p.7）

留学生が、常に「支援される側」「お客様」という固定化した図式がある限り、「ウチ」と「ソト」の概念がほぼ自動的に適用され、留学生は常に「ソトの人」に位置づけられてしまうと松本は指摘する。そして、地域で行われているボランティア活動に、同じ地域に住む住民の一人として留学生も同等の立場で参加し、協力していくことが、こうした固定的な枠組みを越える一つの方法となり得るというのが松本の考えである。そして、留学生はボランティア活動を通し、実践的な異文化コミュニケーション能力を向上させるとともに、支援する側の立場に立つことで、異文化の中で生活している自己に対してより自信を持つことができるようになるだけでなく、多様なバックグラウンドを持つ世代の異なる人々との交流を通じ、広い視野と新しいネットワークを獲得することができる（松本 2001, p.8）。

松本は、大学付属の病院で「入院病棟で患者さんのお世話をする」というボランティア活動に自主的に参加した留学生のうち3名について、活動の記録やインタビュー等から、彼らがボランティア活動を通じて得たものについて考察し、以下の3点を挙げている。

- ①現在の自分が誰かの役に立っているという実感
- ②日本語でのコミュニケーションに対する自信と実質的なコミュニケーション能力の向上
- ③信頼関係を伴った新しい人間関係の構築（松本 2001, p.13）

この実践は、前述の通りクラス外の活動として行われたものであり、日本語や日本文化の学習と積極的に結びつけたものではなく、まさに「ボランティア活動」であるが、松本自身も指摘している通り、今後SLの概念や方法論を導入することによって、コースへと発展していく可能性を秘めている。

3. プロジェクトワークとSL

プロジェクトワークは、体験を重視する教育方法であるという点でSLと重なる。しかし、「1. はじめに」で指摘したとおり、SLとはその体験の質が異なっている。ここでは、プロジェクトワークの問題点を指摘しながら、SLとの違いを考察する。

田中他(1994)によれば、「プロジェクトワークとは、学習者が自分たちで話し合って計画をたて、実際に教室の外で日本語を使ってインタビューや資料集め、情報集めなどの作業を行い、作業の結果をもちよって一つの制作品（報告書、発表、ビデオなど）にまとめる学習活動（p.7）」である。「1. はじめに」で述べたように、日本人との接触を含むプロジェクトワークには、日本語の総合的なコミュニケーション能力向上を導入の動機とするものと、異文化理解促進を動機の出発点とするものの二つの流れが認められるが、同書は、「教室での日本語」と「現実社会での日本語」のギャップを埋め、「現実社会で通用するコミュニケーション能力」を養うことを目標に掲げている(p.1)ことから、典型的な前者のタイプであると言えよう。しかし、後に詳述するが、プロジェクトワークが言語運用能力の向上を至上目的とすることは、相手の日本人を「学習の道具」とみなすことにつながり、真の人間関係構築に結びつかない、すなわち学習者を「共生」から遠ざける危険性を孕んでいる。

また、プロジェクトワークでよく用いられるインタビューやアンケート調査といった手法は多くの

日本人と接触する機会は与えるものの、かえって「日本とは…」「日本人とは…」という新たなステレオタイプを生む危険性を指摘する声もある（細川 2002, 2003a）⁹。このようなステレオタイプ化を避け、自己変容をもたらすインターアクションを生み出すために、細川(2002)は、決まった質問を繰り返す一斉インタビューやアンケートではなく、「自由会話の形で、少人数（場合によっては一人だけ）の人からゆっくり話をきくのが効果的（p.168）」であると述べている。しかし、一人の人からじっくり話を聞く形式であっても、1回きりのインタビューには自ずと限界があろう。「共生」につながる人間関係とは、継続的な接触の中で、快、不快両方の体験を積み重ねることによって、たとえ衝突があったとしても、それを修復する機会の訪れを信じられる心的態度を体得することだと考えるからである¹⁰。倉八(1994)が、プロジェクトワークの問題点として、インタビューで日本人にいやな印象を持ったと感じているアジア系の学習者がいたことを報告しているのは、いやな体験を克服し、関係を修復する機会が与えられなかったための非常に不幸な例だと言わざるを得ない。

上記の「接触場面の継続性」という理由から、日本人学生と留学生がともに調査研究活動を行う箕浦(1998)、鈴木他(2002)、中島(2008)の実践は、より「多文化共生社会」に貢献する教育活動であると言える。しかし、学習者が「外からの調査者」であるという問題点はこの場合も解決されていない。留学生のクラスは、通常出身地域を異にする学生たちが集まっており、そこはすでに多文化環境であると言える。したがって、そこに日本人学生を加えることは、留学生の側から見れば、目標言語を母語とし、マジョリティの文化に属する集団との協働作業であるという点で違いはあるものの、結局は教室の多文化環境を一層豊かにしただけとも考えられる。SL がこうした活動と異なるのは、留学生もすでに日本社会（もしくは国際社会）を構成する一員であり、それをよりよくしていく責任を負う存在であると明確に位置づけている点である。そして、教室内の豊かな多文化環境は、共同でサービス活動を行ったり、サービス活動の振り返りをする際に、多角的な視点を与えるという形で生かされるべきである。

異文化理解教育としての日本語教育を意識して行われるプロジェクトワークの一步先に SL があることを明確にするために、山田(1996)の実践を使って説明しよう。山田が紹介している活動例の一つに、「高齢化社会を考える」というものがある。このテーマを提案した留学生の動機は、近所のアパートに住んでいて親切に励ましてくれたおじいさんに何かをしてあげたいので、何をしたらよいかを考えたいからというものであったという（山田 1996, p.112）。この活動では、高齢者問題に関する文献調査、関連するドキュメンタリー映画やテレビ番組の視聴、高齢者施設のお年寄りに対するインタビュー活動を行っている。時間的な制約など解決すべき課題はあるものの、そうした活動を通じて学習者自身が見出した「何をしたらよいか」の答えに基づき、一定期間のサービス活動とその振り返りを加えれば、さらに満足度の高いプロジェクトになったであろう。そして、それが筆者の考える「SL を取り入れた日本語教育」の一つの形である。

4. サービス活動を行った学生の記録

それでは、「SL を取り入れた日本語教育」が学習者に何を与え得るのかを検証するために、実際にサービス活動を行った二人の留学生 VV と JB のケースを分析し、彼らが何を感じ、学び取ったかについて、彼らのジャーナルやメール、インタビュー等から考えてみたい。二人のバックグラウンドと活動先、活動期間は下記のとおりである。

VV： 女性。中国出身。ICU の短期留学生。大学近くの高齢者施設で 2008 年 4 月～6 月まで週 1 回合計 8 回程度活動

JB： 男性。アメリカ出身。ICU の 4 年本科生。貧困問題に取り組む NPO 法人（新宿区）の活動に 2008 年 4 月不定期に 5 回参加。その後、社会的な運動に関心を持ち、反 G8 サミットの活動に参加。

4. 1. 活動の動機

VV も JB も、入学時のプレースメントテストにおいて日本語プログラム免除の成績であったため、最初の学期には日本語のコースはとらず、日本人学生に混じって日本語で開講される専門科目を受講したが、自分の日本語力の不足を感じ、その後、冬学期、春学期のみ開講される上級日本語 2 のコース（以下 A2）を受講している。VV の場合は、その際、自分の会話力がフォーマルなものに偏っていると感じ、日常会話の力を向上させたいと担当教員に相談したところ、クラブやサークル、ボランティア活動等への参加を勧められたことが、高齢者施設でボランティア活動を行うきっかけになっている。VV は、学外の日本人とも幅広く交流したいと考え、クラブやサークルではなくボランティアを選択した。活動先の高齢者施設へは ICU の SL センターが仲介に当たった。VV は、それ以前にはボランティア活動の経験がなかったが、祖父母と暮らしていたことから、高齢者に親しみを感じていたという。VV と筆者は VV の帰国直前まで面識がなかったが、留学生お別れ会での VV のスピーチによって VV がボランティア活動をしていたことを知り、インタビューを依頼した。

一方、JB にボランティア活動を勧めたのは筆者自身である。筆者は、JB が受講した A2 のコースにおいて論文作成指導を担当したが、JB が学びたがっていることと自分が指導していることとの乖離を感じ続けていた。そのコースでは、各自の興味に従って文献調査をし、日本語で論文を書くことを通じて日本語力を高めることを目的としていたが、JB は決められたフォーマットに従って、コースの求める「論文」を書くことに抵抗を感じていた。学期終了後も、不完全燃焼していたように思えてならなかった JB のことが気になり、2008 年 3 月に筆者から SL 受講を通じて日本語力を高めるという方法を提案した。JB は「社会に出て、社会のために日本語を使う」という考えに興味を示したが、夏以降自国の大学への編入を考えていたため、正規のカリキュラムとしての SL とはスケジュールが合わず、結局単位を取ることはあきらめ、JB と筆者の個人的なプロジェクトとしてサービス活動に従事し、その記録を残すことを決めた。活動先については JB と筆者で相談し、2008 年 3 月 29 日に千代田区で開催された「反貧困フェスタ 2008」に足を運んで決定した。活動日や活動回数、ジャーナルの記録方法など、基本的に全て JB の意志に委ねたが、ジャーナルには「その日の活動内容」と「日本語、日本文化、自分自身に対する気づき、学び」を含めるよう依頼した。筆者は、メールで送られてくるジャーナルに対し、内容面でのコメントを返し、言語面での添削はほとんど行わなかった。

4. 2. 活動から得たもの

4. 2. 1. 言語知識的側面

JB のジャーナルから、言語面で気になったこととして言及されていることをリストアップすると以下の通りである。筆者への質問の形は一切なく、全て自分で複数の辞書やインターネットを使って

調べ、答えにたどり着いている。

1. 倒語という言語形式の存在：「どや」の意味を調べる過程から
2. 発音のバリエーション：「場合」が「ばわい」と発音されるという気づきから
3. 「扶養」「安全網」「移管」「管轄」「一辺倒」「ググる（googleで検索すること）」「賄う」「嫡出子」「珊瑚」などの新しい言葉

これらを見ると、松下他(2006)が、体験活動型日本語クラスに参加した学習者が新しく学んだ語句・表現は、「活動場面に密着した語彙である（p.100）」と述べているのと重なることがわかる。必ずしも学習の優先順位が高い語彙ばかりであるとは言えないが、学習者自身が体験の中で学んだ語句であるがゆえに印象に残りやすく、生きた言葉の学びと言えるだろう。しかも、その学びは過去の学びと結び付けられ、さらに新しい接触場面の創出へとつながっている。以下は、JB のジャーナルからの抜粋である。

次気になった日本語は、インターネットの検索によれば日本人も結構悩んでいる語だとわかった。

「場合」をどう発音するかというところだ。どうやら「雰囲気」を「ふいんき」と発音するのに同じく、言いやすくするため「ばあい」の二重母音をば・わ・いという人が少なからずいるようだ。
(2008.4.2 のジャーナルより)

「管轄」は「権限をもって支配すること」、わかる言葉で言えば「管理」だね。なるほど引越しの話で、どこが生活保護を提供するところに出てきた言葉なわけだ。

(2008.4.9 のジャーナルより)

帰りの道でもう一人の外国人ボランティア、イギリスの大学で日本語を専門している〇〇と一緒に渋谷のビーガンレストランによって夕食を食べた。店員に「何か頭語（「倒語」の変換ミス：筆者注）を知っている？」と話して、最初は驚かれたけれど間もなく「すしーしす」が出た。

(2008.4.16 のジャーナルより)

JB の個人的な特質という面もあるだろうが、体験の中で学ぶインパクトが、このような学びの連鎖を引き起こしているとも考えられよう。

一方、日常会話を上達させたいという動機から出発した VV は、最後までその目的を実現させることはできなかったと活動を振り返って述べている。高齢者の言葉はわかりにくい上、来所者のリハビリや娯楽活動のサポートをするという活動の性格上、ゆっくり会話する時間はほとんどなく、施設のスタッフや他の日本人ボランティアとの会話もほとんどなかったためだという。そのような状況は、スタッフや他の日本人ボランティアへの働きかけによって、多少改善の余地がないとは言えないが、受け入れ側の負担が増えることは避けなければならない。しかし、これが SL の一環であり、活動後にジャーナルをつけ、クラスで報告したりディスカッションをしたりする場が用意されていたとしたら、VV にも言語面での学びが保証されたはずである。高齢者やスタッフから直接学ぶ言葉はなかったとしても、活動における様々な経験や感情を言葉で表現しようとすれば、そこには必ず言語的学びの機会が生じるであろう。また、JB の場合と違い、VV は記録を残していないため、インタビューの

時点で言語的な気づきを尋ねられてもすぐには思い浮かばなかったということもあるかもしれない。VV 自身、インタビューの中で「私、ただの活動ですから、終わったら終わります、という感じで、あまり振り返ってみることはしませんでした。もし授業だったら、終わったら振り返りして、ええと、何をしてた、自分は、文字にまとめなきゃいけないんです。それは、そうしたら、もっと理解を深めることができます。」と述べている。サービス活動はそれ自体意味のあることで、そのことを否定するものではないが、そこからの学びを保証するためには、やはり「記録」と「振り返り」が必要である。

それでは、日本語力を高めるという当初の目的を達成できなかった VV が、それにもかかわらず活動を続けたのはなぜか。それを考えることが、SL を導入することによって日本語教育が新たに獲得できる学びの可能性を検討することにつながると思う。

4. 2. 2. 言語知識的側面以外の学び

VV へのインタビューからわかるのは、「責任感」と「社会文化的側面における学び」が活動継続の背後にあったということである。VV は次のように述べている。

大人ですから、責任をちゃんと持ったほうがいいですね。するなら最後までしなきゃいけないと思いました。(中略) いやがったり、こう、いやがったりしたこともあります。喜んで行ったこともあります。嫌がったりだったら、やっぱり不愉快な思い出があって、次回は行きたくないなあと思いました。でもやっぱり責任がありますよね。行かなきゃいけないです。次回に行ったら、また別の経験があって、愉快的、楽しい思い出もあって、じゃ、また行けばいいなあと思って行きました。

(VV へのインタビューより)

これは、「2. 1 サービス・ラーニング (SL) とは」で引用した山本(2005)が、学生たちが「SL で得たもの」の一つとして責任感を挙げていることと重なるだろう。

しかし、それ以上に VV を動かししたのは、日本の「介護保険制度」という新しい概念との出会いであった。VV の話によれば、2008 年 5 月に自国の大学で社会福祉を専攻する大学院生 2 名の来日に際し、通訳として同じ高齢者施設を訪ねたことをきっかけに介護保険制度について知ることとなり、それがサービス活動における VV の姿勢を変えたという。

最初行ったときは、普通に体操しても、じゃ、別に体操で、ただのお年寄りと一緒に活動なんです。でも、その勉強ができれば、その体操は何の目的作ったか自分は考えて、もしそんな体操、実は体操して色々な体を使ったりしますよね。普段は使わない部分、筋肉とかも使うことができました。ですから、もしその体操は自分がちゃんと覚えて中国のお年寄りの方に教えることができればいいなと思いました。

(VV へのインタビューより)

この気づきによって、VV は将来、大学院に進学し、介護保険制度について学ぶ決意をしている。これは、山本(2005)が「サービス・ラーニングを行った学生たちの非常に多くが、卒業論文においてサービス・ラーニングでの各自の体験を取扱ったテーマを選択しているし、卒業後の進路選択にあたっ

てもこの取組から学んだことが明らかに影響を及ぼしている事例が多い(p.10)」と指摘するように、SL が学生に与え得る重要な効果であろう。VV の場合は、この大学院生 2 名との出会いによるところが大きい、SL を日本語教育に導入した場合、こうした視点を提供することも教師の役割となるだろう。

高齢者施設での活動以前は、同じアジアの国として日本でも高齢者の面倒は家族が見るものだと思っていたという VV は、活動を通じて中国と日本の高齢者の現状の違いに気づき、日本の介護保険制度の存在を知ると、中国にも同様の制度が必要だと感じて大学院への進学を決めているが、VV の観察はそこで終わらず、さらに「高齢者介護のあるべき姿とは」と考えを深めている。VV は、日本社会について次のように述べている。

それはもちろん、社会保険、社会福祉がしっかりしているところはいいと思いますが、そのサービスも標準化して誰でもサービスを受けることができるんですけど、でも、年寄りの方にとっては何が必要ですか、ただのサービスですか、それとも家族の愛情ですか、それはやっぱり考えなくちゃいけないですよ。制度を作る人でも、普通の人でも。(中略) 私が考えるのは、サービスはもちろん充実したほうがいいですけど、でも、サービスが充実していると同時に、家族との、子どもは、お年寄りの方に対する愛情も必要なんです。(VV へのインタビューより)

VV は、日本の経験を踏まえた上で中国の社会福祉の改善について研究したいという。留学生にこのような学びを提供できるならば、各国が互いの経験から学び、よりよい世界を築いていくという共通の目的の下に、留学生受け入れの意義を認めることができよう。

「言語知識的側面以外の学び」の 3 点目に、「共生」に対する意識の深化が挙げられる。いずれも JB のジャーナルからの抜粋である。最初の記述は、今回の活動が、これまでの日本に対するイメージや気持ちを変える経験になりそうかという筆者の質問に対する回答である。

今まで私は日本語を教室から、「教室の外へ」というように捉えていた。従って、接触するすべての人を、教師、かつ道具としてしか把握できず、人間関係らしいものを殆ど築けなかった。ところが、実際に「日本語」とそれほど関連していない場、しかもお互いに任意にやっている行動で日本人相手にあたると、なんだか不思議にその人の人間性がくっきりと見えてくる。とてもではないけど、日本人との接し方を変えたと言えるかも。(2008.4.16 のジャーナルより)

この「接触するすべての人を、教師、かつ道具としてしか把握」できなかったという指摘は、日本語教育に携わるものとして真摯に受け止めねばなるまい。黒川(2006)では、インタビュー・プロジェクトの「振り返り」で、「自分たちが日本語を学ぶためにほかの人に迷惑をかけるべきではない」とコメントした学習者がいたことを報告している(p.86)。学習者との接触が、日本人にとっても意味のあることであるという点は強調しておきたいが、プロジェクトワークの目的が教室内の日本語と教室外の日本語とのギャップを埋めることに専心してしまうことは、かえって学習者と日本人との人間的な関係構築を阻害する危険性を孕んでいると言えよう。

村上(2007a)は、SL を紹介する記事の中で「アメリカのサービス・ラーニングに印象的なのは、大

学教員が自分の学問分野をサービス・ラーニングに転換する発想と実行力である。」と述べ、学期末の1ヶ月間、それまで学んだシェークスピア文学を応用したサービス活動を課すハーバード大学教授の例を紹介している。いかに学びを地域活動に結びつけるかを考えるのも課題の一部で、学生たちは公立図書館で子ども向けにシェークスピア文学を解説する会を催したり、病院で長期療養している入院患者のベッド脇でシェークスピア作品を読んで聞かせたりするという。我々日本語教育に携わる者も「学習者に学んだ日本語を使って地域社会のために何をさせるか」という視点への転換が必要である。

次は、JBが活動先のNPO法人が運営する交流サロンへケーキを焼いて持っていったときの感想である。人のために何かができたという喜びが伝わってくる記述である。

普段なら、ケーキ屋さんとかベーカリーでケーキを売って別に何とも思わない。しかしそれが人生でありものを味わう余裕がない人々のために味わえるほどのケーキを作って、味わってもらうことに変化すると、なんだか「絆」の意味が初めて分かったような…。

(2008.4.30のジャーナルより)

4. 3. 活動への提言

インタビューの中で、両者に「もし、こうしたサービス活動をもう一度するとしたら、今回のように個人的な活動としてしたいか、もしくはSLプログラムとしてしたいか」という質問を投げかけてみた。JBは授業で、VVは個人的な活動としてしたいと答えている。しかし、VVの理由を聞くと、JBが「授業でする場合の条件」として挙げているものと共通していることがわかる。VVは授業で行いたくない理由として次のように説明している。

授業だったら、しかも、もし、大きな、小さな授業、クラスで、知っている人、友達、クラスメイトの前に話すのはいいんですが、知らない人の前はあまりしたくないです。なぜかわからないですけど。恥ずかしいっていうか、恥ずかしくありませんけど、ちょっと個人的な話なので、自分が思っていることは、ほかの人は認めてもらえるわけじゃないかもしれません。もし、否定されたりしたら、ちょっと困るなあと思います。

(VVへのインタビューより)

VVの気持ちの中では、サービス活動での経験について話すことは、通常のクラスでディスカッションをする場合とは明らかに異なる意味を持っているようである。そのような感情は、「自分がどれだけほかの人間を手伝ってるかということを判断されているというのはすごいいいことになりかねない」というJBの発言にも見て取れる。サービス活動が自己の存在意義に深く関わる行為であるがゆえに、そこでの行為や感情を否定されたくないという思いが強いのだろう。しかし、だからこそ自己の存在意義に関わる深い学びが可能になるのだとも言える。JBが繰り返し口にしたのは「判断的じゃない場を提供する」ということである。そのために「①学習者と評価方法についても話し合い、両者の合意の上で、ポートフォリオなど、評価方法を工夫する」「②活動の報告やディスカッションに十分な時間的余裕を与える」の2点を「授業でする場合の条件」として挙げている。

SLの「振り返り」では、価値判断をせず、自分が観察したこと、感じたことを率直に出し合うこ

とが重要であるとされる。筆者は、2008 年 9 月 1 日と 5 日に ICU において行われた SL の振り返りセッションに参加したが、その中で ICU への SL 導入に貢献し、現在同大学の SL センター特別顧問である McCarthy 教授が何度も「No one makes judgment. This is not a right or wrong question.」と言っていたのが印象的であった。日本語教育に SL を取り入れるならば、評価のあり方を再検討せねばなるまい。その際、参考になるのは細川の総合活動型日本語教育における評価のあり方である。細川(2003b)は、このようなプロジェクト活動は、蓄積型・自己成長(変容)観察型であり、テストやレポートなど一回性の評価方法には馴染まないと指摘する。細川(2003b)が「このような活動を中心にしたクラスでは、必然的に、担当者と参加者、また参加者同士の信頼関係が基本になる。そのことを抜きにして、評価の問題は解決できないだろう (p.109)」と述べていることは、まさに VV や JB が指摘した点であろう。このようなクラスでの評価のあり方として細川(2003b)は担当者、参加者相互の「合意形成」の重要性を主張し、評価の共通項目やクラスの約束事を決めた上で、担当者評価、学習者同士の相互評価、学習者本人の自己評価を組み合わせる「相互自己評価」を提案している。

5. 日本語教育に SL を取り入れる具体的な方法について

以上、日本語教育に SL を取り入れる可能性について、二人の学生のサービス活動の体験から考察してきた。最後に、SL 導入の具体的な方法について考えてみたい。VV と JB が共に上級の学習者でありながら、日本語で開講されるコースの受講に不安を感じ、上級日本語 2 のコース (A2) を受講していること、活動の報告やディスカッション、評価における合意形成などを日本語で行うためには、かなりの日本語力が要求されることから、筆者としては上級レベル以上に導入することを提案する。例えば、週 3 コマの授業のうち 1 コマ分として 2～3 時間を学外でのサービス活動にあて、残り 2 コマを読解等による情報のインプットやクラスでの共有、振り返りの時間とすることが考えられる。また、「4. 3 活動への提言」で JB から出された条件を満たし、学習者個々人のニーズに合ったきめ細やかな対応をしていくためにも、履修者数は 7～8 名以下に抑えることが必要であろう。活動の具体的な内容は、アメリカでの実践のように、個々の教師や学習者の創意工夫に任せられるべきであろうが、日本語の使用機会を増やし、学んだ日本語を生かしたサービス活動という点を強調するならば、例えば、高齢者から話を聞きつつ、その人の自伝を代わって書くというような活動が考えられる¹¹。

このようなコースは日本語のクラスと日本語開講の専門科目とを結ぶ実践的なコースになり得るだろう。それは、言語的な意味だけでなく、自分が日本語を学ぶ意味を考え、地域社会、地球市民の一員として生きていく自覚と自信を獲得するという意味においても、日本語のクラスと外の世界を結ぶコースになると考える。

6. まとめと今後の課題

本稿では、日本ではまだあまり知られていない SL について紹介し、それが日本語教育に与える可能性を、プロジェクトワークの実践との比較、および学外でのサービス活動に一定期間従事した二人の留学生のケース・スタディをもとに考察し、SL の導入が日本語教育の世界に新たな地平の広がりをもたらすことを論じた。今後は、実践を通じ、その有効性を検証していきたい。

村上(2007b)は、ICU の初代サービス・ラーニング・センター長であった山本の「サービス・ラーニングを体験すると、学生が元気になる」という言葉を紹介している。その山本自身は曾野綾子の「人

は受けているときには、一瞬は満足するが、次の瞬間にはもう不満が残る。もっと多く、もっといいものをもらうことを期待するからだ。しかし自分が人に与える側に立つ時、ほんの少しでも楽しくなる。相手が喜び、感謝し、幸福になれば、それでこちらはさらに満たされる。」¹²という言葉を引き、「人はなぜサービスをするのか」をごく平易な言葉でまとめるならば、「人間として、生きる喜びを見い出すことができる、人間として、愛する喜びを見い出すことができる、人間として、生きる力と目標を与えられる、からであると要約できる」と述べている（山本 2006, p.14）。筆者も「学習者を元気にし、人間として、生きる喜び、愛する喜び、生きる力と目標を与える」日本語教育を目指したいと強く願っている。

注：

1. 2008 年 1 月 18 日福田康夫首相（当時）が施政方針演説で提唱し、政府は同年 7 月 29 日に「留学生 30 万人計画」の骨子を発表した。（2008 年 7 月 29 日の読売新聞夕刊 2 面による）
2. 二つの流れは、統合され、両方を動機として掲げる場合が増えている。
3. 東京大学の実践では、「プロジェクトワーク」という語は使われておらず、「フィールドワーク」となっているが、「グループで研究設問を立て、フィールドワークを行い、結果をクラスで発表する（箕浦 1998, p.47）」とあることから、本稿ではプロジェクトワークと同様とみなす。
4. 文部科学省が平成 16 年度から実施している「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（通称「現代 GP」）」では、平成 19 年度まで一貫して「地域活性化への貢献」を募集テーマとしている。すなわち、文科省が地域社会への貢献を現代社会が大学に求めるニーズとして認めていると言えよう。なお、現代 GP は平成 20 年度より「特色ある大学教育支援プログラム（通称「特色 GP」）」と合わせて「質の高い大学教育支援プログラム（通称「教育 GP」）」へと統合された。（文部科学省ホームページによる http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gp/program/08033118.htm）
5. 村上(2007b)によると、ICU で履修科目に SL という名称がついたのは「コミュニティ・サービス・ラーニング」が開講された 1999 年だが、国際関係学科ではすでに 1996 年から「国際インターンシップ」（後に「国際サービス・ラーニング」に改称）が始まっており、実質的には 1999 年以前から経験を積み重ねてきていたという。なお、本稿で「カリキュラム化した」というのは、単位認定となる正規の履修科目として認められたという意味である。
6. 恵泉女学院大学も、SL を名称に含む科目を持ち、地域における学生のサービス活動に単位を付与している（恵泉女学院大学のホームページによる <http://www.keisen.ac.jp/univ/gp/syoutai/csl.htm>）。また、筑波大学人間学郡では、「サービス・ラーニング」が科目名としては使われていないものの、2007 年度を、「教育プログラムとして『サービス・ラーニング』に取り組んだ初年度」と呼び、「国際教育協力論」や「人間フィールドワーク」などの科目で SL を実施している（筑波大学人間学郡のホームページによる <http://www.human.tsukuba.ac.jp/gakugun/k-pro/core/core.html>）。
7. ここでは大学のカリキュラムにおける SL の定義であるため、「プログラム」という用語が用いられているが、SL 自体は「教育手法」と呼ぶほうが適切である。
8. 松下(2002)も、イベント的な一過性の交流は逆に世界の隔たりを感じさせると指摘している。

9. 日本語力の向上という面においても、アンケートなどの調査活動を通じた日本人との接触場面は学習者に評価されていなかったという報告がある。難波他(2002)によると、日本人との接触場面として評価されていたのは、母語話者として学習者の書いた日本語をチェックする、予備調査の相手となる、などの目的で教室に招いた日本人参加者のほうであったという。
10. 「4. サービス活動を行った学生の記録」で報告した学生の一人が、インタビューで次のように述べているのは、筆者が考える「共生に必要な心的態度」を表していると考ええる。
- いやがったり、こう、いやがったりしたこともあります。喜んで行ったこともあります。嫌がったりだったら、やっぱり不愉快な思い出があって、次回は行きたくないなあと思いました。でもやっぱり責任がありますよね。行かなきゃいけないです。次回に行ったら、また別の経験があって、愉快的、楽しい思い出もあって、じゃ、また行けばいいなあと思って行きました。(VV へのインタビューより)
11. McCarthy 教授からいただいたアイデアによる。
12. 曾野綾子(2005)『「受ける」より「与える」ほうが幸いである』大和書房、p.77

参考文献：

- 倉地曉美(1988)「中級学習者の日本語日本事情教育におけるグループ研究プロジェクトの試みー異文化間教育心理学の視座からー」『日本語教育』66、pp.48-62
- 倉八順子(1992)「プロジェクトワークが学習者の学習意欲及び学習者の意識・態度に及ぼす効果(1)ー一般化のための探索的調査ー」『日本語教育』80、pp.49-61
- (1994)「プロジェクトワークが学習成果に及ぼす効果と学習者の適性との関連」『日本語教育』83、pp.136-147
- 黒川美紀子(2006)『「地球市民教育」を目指す日本語教育の試みー『上級2 話し方・聴解』コース、インタビュー・プロジェクトの報告ー』『ICU 日本語教育研究』2、ICU 日本語教育センター、pp.79-90
- 近藤孝弘(1998)「留学生受入れに見る大学と国家ー『国際化』における相互理解の構造をめぐってー」箕浦康子『日本人学生と留学生：相互理解のためのアクション・リサーチ』文部省科学研究費補助金助成研究（基盤研究（B）（1））研究成果報告書
- 鈴木庸子・島崎美登里(2002)「JLP と ELP による国際交流授業ー討論とグループ・プロジェクトの試みー」『ICU 日本語教育研究センター紀要』11、pp.69-78
- 田中幸子・猪崎保子・工藤節子（1994）『プロジェクトワーク』コミュニケーション重視の学習活動1、凡人社（第2版）
- 中島祥子(2008)「留学生と日本人学生がともに地域を学ぶプロジェクトワークの実践ー参加者の地域理解と文化理解ー」日本語教育学世界大会 2008（釜山外国語大学、2008.7.11-13）予稿集、pp.118-121
- 難波康治・中山亜紀子(2002)「日本語中級クラスにおける調査研究型プロジェクトワークー短期留学特別プログラムにおける実践報告ー」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』6、pp.51-63
- 細川英雄(2002)「総合的な言語活動とその学習ーことばと文化を結ぶ日本語教育へー」縫部義憲編著

- 『多文化共生時代の日本語教育』瀝々社、pp.161-174
- (2003a)『『総合』の考え方 問題発見解決学習としての総合活動型日本語教育』早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会編『『総合』の考え方と方法』早稲田大学日本語研究教育センター、pp.2-17
- (2003b)「合意形成としての評価—総合活動型日本語教育における教師論のために」前掲書、pp.108-118
- 松下達彦(2002)「中国・北京の教育機関における外国籍児童生徒の受け入れに関するインタビュー報告と提言～日本人児童生徒の学習環境を中心に～」異文化間教育学会（駿河台大学、2002.6.1）発表資料
- 松下達彦・梨本順子(2006)「体験活動型日本語クラスの実践と評価～中上級におけるニーズと学びの検証～」日本語教育学会春季大会（東京外国語大学、2006.5.21）予稿集、pp.97-102
- 松本久美子(2001)『ボランティア活動を通じた留学生の主体的社会参加に関する研究～多文化共生に向けて～』平成 11, 12 年度科学研究費補助金萌芽的研究成果報告書
- 箕浦康子（1998）『日本人学生と留学生：相互理解のためのアクション・リサーチ』文部省科学研究費補助金助成研究（基盤研究（B）（1））研究成果報告書
- 村上むつ子（2007a）「地域貢献活動を学習に “サービス・ラーニング” の試み」1、教育学術新聞 第 2258 号、2007 年 1 月 10 日、3 面
- （2007b）「地域貢献活動を学習に “サービス・ラーニング” の試み」2、教育学術新聞 第 2259 号、2007 年 1 月 17 日、3 面
- （2007c）「地域貢献活動を学習に “サービス・ラーニング” の試み」3、教育学術新聞 第 2261 号、2007 年 2 月 7 日、3 面
- 山田泉(1996)『社会派日本語教育のすすめ』異文化適応教育と日本語教育 2、凡人社
- 山辺真理子・谷啓子・中村律子(2005)「アカデミック・ジャパニーズ再考の試みー多文化プロジェクトワークでの学びからー」『日本語教育』126、pp.104-113
- 山本和(2005)「『サービス・ラーニング』とは何か」サービス・ラーニング研究シリーズ 1『サービス・ラーニング入門』国際基督教大学サービス・ラーニング・センター、pp.5-11
- (2006)「人はなぜサービスをするのか」サービス・ラーニング研究シリーズ 2『サービス・ラーニング入門』国際基督教大学サービス・ラーニング・センター、pp.9-16
- Cates, Kip A.(2005) “Teaching for a better world: language education in Japan”, Osler. A. and Starkey. H.(Eds.) *Citizenship and Language Learning: International perspectives*, UK: Trentham, pp.59-73
- McCarthy, Florence E.(2005) “Educating the Heart: Service Learning and Shaping the World We Live In”, サービス・ラーニング研究シリーズ 1『サービス・ラーニング入門』国際基督教大学サービス・ラーニング・センター、pp.12-21

Service Learning: Opening up fresh possibilities for TJFL

～case study of two students in volunteer service～

Mikiko Kurokawa

This study introduces “Service Learning”(SL) which became popular in the US in 1980’s and has recently come into the public limelight in Japan, and discusses the possibilities that SL brings into TJFL context. SL, based on the experiential education theory of John Dewey, aims to help students learn living knowledge from social service activities they engage in of their own will. It is similar to project work in emphasizing the importance of experience, however this study considers the difference between these methods. The case study of two students in volunteer service suggests that project work that focuses on linguistic and socio-cultural learning may impede overseas students in building human relationships with Japanese people. Alternatively, volunteer service seems to be effective not only in linguistic and socio-cultural learning but also in developing in the learner a sense of responsibility, career plans, and cross-cultural symbiosis. From the results of the case study I argue that introducing SL into TJFL will expand its possibilities as global citizenship education. Furthermore, the details of how to introduce SL, such as grading methodology, are also discussed.